

Pedagogrollen i de uformelle hverdagssituasjonene

Et innsyn i to pedagogiske ledere sitt språkarbeid med flerspråklige barn i de uformelle hverdagssituasjonene.

Silje Askjellerud
[kandidatnummer: 714]

Bacheloroppgave – Profesjonalitet i kulturelt mangfold.
[BMBAC3900]

Trondheim, mai 2017

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

I arbeidet med denne bacheloroppgaven har jeg ervervet meg verdifull kunnskap om ulike måter å arbeide med språk, i barnehagens mange uformelle hverdagssituasjoner. I møte med faglitteraturen og de to pedagogiske lederne har jeg fått innsyn i ulike metodiske teorier, pedagogiske praksiser, tanker og perspektiver som jeg tar med meg videre inn i livet som barnehagelærer. I prosessen har jeg fått gode råd og faglig veiledning av Cecilie Dyrkorn Fodstad og Sonja Kibsgaard. En stor takk skal også rettes til en god venn, Marlene Wangensteen for korrekturlesning og til min flotte kjæreste Håvard Engen Staum som igjennom denne perioden har vært en stor støtte og heiagjeng!

Trondheim, 2017.

Silje Askjellerud.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	s.1
1.1 Bakgrunn for valg problemstilling.....	s.1
2.0 Teori.....	s.3
2.1 Språk er viktig for barnet.....	s.3
2.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet.....	s.4
2.3 Flerspråklige barns språkutvikling.....	s.5
2.4 Pedagogens rolle.....	s.8
3.0 Metode.....	s.10
3.1 Forskningsdeltakerne.....	s.10
3.2 Ethiske overveielser.....	s.11
3.3 Førforståelse.....	s.11
3.4 Observasjon som metode.....	s.12
3.5 Intervju som metode.....	s.13
3.6 Kodingsprosessen.....	s.15
4.0 Drøfting av empiri.....	s.15
4.1 Observasjon 1 (Alma) – Nærhet, språk og mestring.....	s.16
4.2 Drøfting av funn i observasjon – Nærhet, språk og mestring.....	s.16
4.3 Pedagogens relasjon til barnet.....	s.16
4.4 Pedagogens språklige aktivitet.....	s.17
4.5 Støtte til språklig mestring.....	s.18
4.6 Drøfting av funn i intervju – Alma.....	s.20
4.7 Trygghet skaper språk.....	s.20
4.8 Språk i ulike uttryksformer.....	s.21
4.9 Ikke vær stille – morsmålet inn i hverdagen.....	s.21
4.10 Observasjon 2 (Sandra) – Stille men tilgjengelig.....	s.22
4.11 Drøfting av funn i observasjon – Stille men tilgjengelig.....	s.22
4.12 Tilgjengelig pedagog.....	s.23
4.13 Åpne spørsmål.....	s.23
4.14 Drøfting av funn i intervju – Sandra.....	s.24
4.15 Språklig bevissthet.....	s.24
4.16 Mindre barnegrupper = mer språk.....	s.25
5.0 Drøfting av funn i lys av problemstillingen «På hvilken måte kan pedagogen støtte flerspråklige barns språkutvikling i uformelle hverdagssituasjoner?».....	s.26
6.0 Avslutning.....	s.28
7.0 Referanseliste.....	s.30
8.0 Vedlegg.....	s.30

1.0 Innledning.

Denne bacheloroppgaven retter søkelyset på problemstillingen «*På hvilken måte kan pedagogen støtte flerspråklige barns språkutvikling i uformelle hverdagssituasjoner?*». I søk etter funn observerte og intervjuet jeg de to pedagogiske lederne Alma og Sandra.

Oppgaven vil først ta for seg en redegjørelse av hva faglitteraturen skriver om flerspråklige barns språkutvikling samt pedagogrollen i de uformelle hverdagssituasjonene. Deretter vil metoden jeg brukte for å samle inn datamaterialet bli presentert. I drøftingsdelen vil Almas og Sandras erfaringer, perspektiver og pedagogiske praksiser i forhold til problemstillingen bli belyst. Før oppgaven nærmer seg den utvalgte teorien, vil en redegjørelse for valg av problemstilling presenteres.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.

Valget av problemstillingens tema vil bli belyst og begrunnet gjennom et tidligere casearbeid som gav meg inspirasjon til bachelorarbeidet. Deretter vil redegjørelsen ta for seg nasjonale sentrale dokumenter som er med på å legge føringer for språkarbeidet med flerspråklige barn, og som igjen støtter valget om å vektlegge denne tematikken.

Tidligere i studieåret skrev jeg en caseoppgave der problemstillingen var «*hva kjennetegner, ifølge to pedagogiske ledere, et godt språkmiljø for en flerspråklig barnegruppe?*» Gjennom arbeidet med datamaterialet og analysen kom det til at begge pedagogene arbeidet med språkmiljøet gjennom hele barnehagehverdagen, og at fokuset både lå i de uformelle og formelle læringssituasjonene. I begge læringssituasjonene mente de to pedagogiske lederne at voksenrollen måtte være språklig aktiv og invitere barna inn i språklige samhandlinger. I casearbeidet var Gunhild Tomter Alstads bok *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver for barnehagepraksiser* sentral. I boken stiller hun spørsmål ved hvordan språkarbeidet for flerspråklige barn skal organiseres – gjennom hverdag, - eller planlagte situasjoner? (Alstad, 2016. s. 35).

I etterkant av casearbeidet vokste nysgjerrigheten min på pedagogrollen. Jeg undret meg over hvor stor betydning pedagogen har i flerspråklige barns språkutvikling. Videre lurte jeg på, i likhet med Alstad, hvorvidt de uformelle hverdagssituasjonene ble brukt til å stimulere språktilegnelsen. Dette førte til at jeg begynte å søke etter vektleggingen av flerspråklige barns språkutvikling i nasjonale sentrale dokumenter. Det jeg rettet søkelyset på, var hvilke

føringer disse ga språkarbeidet for de flerspråklige barna og hvorvidt de uformelle hverdagssituasjonene var nevnt.

Ifølge statistisk sentralbyrå gikk 46 000 flerspråklige barn i barnehagen, i 2016 (SSB, 02.04.17). Dette er et sikkert tegn på at dagens barnehagebarn består av en andel flerspråklige barn. Dagens rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er med på å legge føringer for språkarbeidet i barnehagen, i den kom det frem det at barnehagen skal gi barn muligheten til å bli forstått og til å uttrykke seg. Videre står det at en må støtte barnets bruk av morsmål, samt aktivt arbeide med å styrke den norskspråklige kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29). I barnehagens samfunnsmandat kommer det frem at alle barn uansett språklig bakgrunn og forutsetning har de samme rettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 7). I lys av rammeplanen og samfunnsmandatet kan det tolkes som at dagens pedagoger må tilrettelegge barnehagehverdagen for en språkmangfoldig barnegruppe. Dette medfører at pedagogen må være klar over sin rolle, og hvordan en på best mulig måte kan tilrettelegge språkarbeidet for barn med et annet morsmål enn norsk.

Et annet sentralt dokument som også gir føringer for språkarbeidet med flerspråklige barn er stortingsmelding nr. 19 – *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.

Stortingsmeldingen belyser regjeringens prioriteringer som de mener vil styrke kvaliteten på barnehagens innhold. I meldingen kommer det frem at regjeringen vil løfte kvaliteten på språkarbeidet, og at dette skal gjøres gjennom tydeligere krav og mer strukturerte språkarbeidsopplegg (St.meld.nr. 19. (2015-2016). s. 6, 10 og 54). Dette tolkes som at regjeringen har et ønske om en mer voksenstyrt og strukturert barnehagehverdag. Ønsket kommer også frem i NOU 2010:8 – *med forskertrang og lekelyst*, hvor brennautvalget anbefaler at språkarbeidet burde styrkes gjennom skoleforberedende aktiviteter (NOU, 2010:8. s. 138). Dokumentenes prioriteringer legger igjen føringer for den nye rammeplanen som skal tre i kraft høsten 2017.

Den nye rammeplanen ble for første gang publisert i sin helhet 24.04.17. Dokumentet viser til at barnehagen skal arbeide med språk mer systematisk enn tidligere. Systematikken blir synliggjort gjennom dokumentets vektlegging av å fremme læring og progresjon i arbeidet, samt at retningslinjene og rammene har blitt tydeligere (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 9, 10, 16-18).

Både stortingsmelding nr. 19, NOU 2010:8 og den nye rammeplanen kan til sammen tolkes som at de vektlegger formelle læringssituasjoner, fremfor de uformelle. De formelle

læringssituasjonene har også verdi for et flerspråklig barns språkutvikling, og kan være med på å synliggjøre barnets progresjon som er en av retningslinjene i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 17). Vektleggingen av formelle læringssituasjoner var med på å legge føringer for mitt fokus i problemstillingen. Det fremkalte et ønske om å se nærmere på barnehagens uformelle hverdagssituasjoner, og hvordan pedagogen i disse kan støtte flerspråklige barns språkutvikling.

2.0 Teori.

Barnehagen er en viktig arena for språktilegnelse, - og stimulering. Arbeidet er gjennom rammeplanen gitt forpliktende rammer og retningslinjer som skal følges i pedagogisk praksis. En vektlegging av språk og språkstimulering er godt synlig i dokumentet, og nevnes opptil flere ganger (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 13, 21, 26-30, 34, 35, 43 og 56).

Fokusområdet er også utdypet i kapittel 2.5 *språklig kompetanse* og i fagområdet 3.1 *kommunikasjon, språk og tekst*.

Hovedfokuset i problemstillingen er pedagogrollen, og på hvilken måte en kan støtte flerspråklige barns språkutvikling i de uformelle hverdagssituasjonene. På bakgrunn av dette skal teoridelen redegjøre for hvorfor et arbeid med språk og flerspråklighet skal tillegges vekt, samt pedagogens rolle i tilretteleggingen for språkarbeidet i de uformelle hverdagssituasjonene.

2.1 Språket er viktig for barnet.

For alle barn er det å tilegne seg et språk noe av det viktigste som skjer i livet. Gjennom språket lærer barnet å kjenne seg selv og omverden. Det er også viktig for utviklingen av identitet og er med på å gi en tilhørighet i språksamfunnets kultur. En tilegnelse av språket bidrar til å styrke barnets intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling (Høigård, 2013. s. 17). Videre gir språket evnen til å kommunisere med andre, sette ord på erfaringer og tanker, samt fortelle, diskutere og reflektere (Høigård, Mjøl & Hoel, 2009. s. 4).

Alle barn i barnehagen uansett språklig bakgrunn og forutsetninger har de samme rettighetene. Dette støttes av barnehagens samfunnsmandat, hvor det står at «*barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 7). Dette betyr at pedagogene aktivt må tilrettelegge for en språkmangfoldig barnegruppe. Barnas språklige forutsetninger vil variere. Derfor må tilretteleggingen ha et fokus på enkeltbarnet og de forutsetningene barnet har (Gjervan, 2006.

s. 32). Et fokus på språktilegnelse for et barn med et annet morsmål enn norsk er viktig. Dette er fordi en tilegnelse av norskspråket kan fungere som en inngangsbillett til sosial lek og samspill (Olsen, 2015. s. 63). Hvis barnet tilegner seg norskspråket, kan det lettere kommunisere, dele tanker og ideer som igjen kan bidra til å utvikle leken. På den måten er det større sannsynlighet for at barnet blir en mer attraktiv lekekamerat (Kibsgaard & Kanstad, 2015. s. 172).

Et fokus på området i barnehagen, har både et nåtids, - og et fremtidsperspektiv. En rød tråd i trekkene til nåtidsperspektivet, er at fokus på språk og språktilegnelse vil ha stor betydning for barnas trivsel, mestringsfølelse og ikke minst en følelse av tilhørighet i barnefellesskapet. I fremtidsperspektivet vil et godt arbeid med språk i barnehagen, være med på å gi barna større forutsetninger til å lykkes videre som deltaker i storsamfunnet, og videre i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2013. s. 4).

2.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet.

For å nå rammeplanens retningslinjer er det viktig at språkarbeidet i barnehagen er bygget på et sosiokulturelt læringsperspektiv. I perspektivet vektlegges det at tilegnelsen av språk skjer i sosiale samhandlinger, og ikke i et vakuum (Gjems, 2009. s. 11). Det fordrer at pedagogen tilrettelegger for at barnet kan delta i språk-aktive samhandlinger med andre. Det er to sentrale teoretikere som er svært gjeldene i sosiokulturell forståelse av læring, og som er relevante i forhold til pedagogens rolle i språkarbeidet. Dette er Lev Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og Jerome Bruners teori om støttende stillas.

Vygotskys teori går ut på å introdusere den nærmeste utviklingssonen for barnet, det er i denne sonen Vygotsky hevder læring skjer. I praksis handler det om å gi oppgaver tilpasset barnet, men som ligger noe høyere enn mestringsnivået (Glaser, 2014. s. 35). En må som pedagog finne en balanse, siden læring vil ikke skje hvis oppgaven ligger utenfor den nærmeste sonen. Teorien kan ses i bruk sammen med Jerome Bruners teori om støttende stillas, hvor pedagogen aktivt er med på å støtte barnet i læringssituasjonene (Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23). Bruners teori kan forstås som at pedagogen aktivt bygger og støtter oppunder barnas språklige ytringer. Stillaset pedagogen bygger bidrar til å gi barna språklig støtte, som igjen bidrar til at barnet kan utvide sin språklige kompetanse (Høigård, 2013. s. 70). En annen sentral teoretiker innenfor det sosiokulturelle læringssynet er Barbara Rogoff. Hun i likhet med Vygotsky og Bruner er opptatt av å støtte barnet til mestring. Hun benytter begrepet *veiledet deltakelse* som beskriver prosessen hvor pedagogen fungerer som en

brobygger mellom barnets nåværende til fremtidige forståelse. For at pedagogen kan fungere som en brobygger, fordrer det en god relasjon mellom barnet og pedagogen (Rogoff, i Öhman, 2016. s. 54).

I Vygotsky, Bruner og Rogoffs teorier blir viktigheten av pedagogens rolle i barnets læringsprosesser synlig. Teoriene viser til hvordan en tilrettelegger for at barnet kan mestre, ved hjelp av støtte og veiledning. En annen metode som også kan ses i lys av disse, er TPR-metoden «*Total Physical Respons*». TPR-metodens grunntanke er at språk er mer enn det verbale, og at språket ligger i alle av barnas uttrykksmåter. Ved bruk av denne metoden, får barnet mulighet til å respondere på pedagogens språklige handling gjennom kroppsspråk. Muligheten til å svare ved hjelp av andre uttrykksmåter enn kun det verbale, kan gi barnet større mestringfølelse i situasjonen. Selv om barnet ikke bruker verbalspråk, utvikles begrepsforståelsen gjennom handlingen. Dette fordrer også at pedagogen må sette ord på det barnet gjør (Asher, i Kibsgaard & Husby, 2014. s. 184-185).

2.3 Flerspråklige barns språkutvikling.

For å støtte et barn med et annet morsmål enn norsk best mulig, må pedagogen og resten av personalgruppen ha tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling.

Som nevnt har 46 000 barn i norske barnehager et flerspråklig utgangspunkt (SSB, 02.04.17). En andel av disse barna opplever at morsmålet ikke benyttes i storsamfunnet, og må derfor utvikle et nytt språk for å fungere på denne areaen. Det er da vanlig å definere barnet som tospråklig eller flerspråklig (Øzerk, 2016. s. 99). Oppgaven vil videre bruke termen *barn, barnet eller flerspråklige barn* der det er et behov for en konkretisering.

I flerspråklige barns språkutvikling er det vanlig å skille mellom simultan og suksessiv utvikling. Et barn som er simultan flerspråklig møter to eller flere språk fra fødselen av. Denne utviklingen er preget av et rikt repertoar av ulike språk i barnets oppvekstmiljø. Dette kan være av ulike årsaker, men de vanligste tilfellene er at foreldrene bruker hvert sitt språk til barnet, eller at barnet begynner i barnehagen før fylte tre år og møte med et nytt språk oppstår. Et barn som følger en suksessiv flerspråklig utvikling, møter et nytt språk etter fylte tre år (Øzerk, 2016. s. 99-100). Grunnen til skille mellom 0-3 år og oppover er fordi systeminnlæringsfasen skjer i den første perioden. Lettere sagt vil barnet som følger en suksessiv flerspråklig utvikling ha stor nytte av morsmålet, siden alt må ikke læres fra bunnen av (Høigård, 2013. s. 119 og 201).

Uansett om barnet følger en simultan eller suksessiv flerspråklig utvikling må barnehagen også vektlegge morsmålet, og se dets egenverdi. Morsmålet kalles ofte for følelsesspråket og er det språket som står oss nærmest. I rammeplanen står det at *«barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig aktivt arbeider med å fremme barnas norskspråklige kompetanse»* (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29). Ved å støtte morsmålet i barnehagen vil barnet lettere kunne kommunisere med nære slektninger, det vil styrke deres identitet samt som tidligere nevnt støtte tilegnelsen av nytt språk (Sandvik & Spurkland, 2012. s. 48). Morsmålet kan støttes gjennom å synliggjøre det, samt bruke det i daglig pedagogisk praksis (Sand, 2008. s. 125).

Hvordan et barn tilegner seg det nye språket er skissert gjennom fire faser av Tabors og Snow. I første fase bruker barnet sitt morsmål i kommunikasjon med andre. De fleste av barna slutter å kommunisere med morsmålet, når de ikke opplever noe respons. Da trer barnet inn i neste fase som er den nonverbale fasen (Tabors og Snow, i Sand, 2008. s. 137). Muriel Saville-Troike skriver at noen barn møter denne fasen med å være «inner-directed», mens andre er «other-directed». Med det så mener hun at et barn som er inner-directed benytter seg av perioden til å aktivt studere og observere samhandlingsstrategiene, språkføringene og de sosiale kodene i miljøet. Videre kom hun frem til at de barna som brukte denne perioden til å studere og observere, ofte var de som tilegnet seg det nye språket godt (Muriel Saville-Troike, i Fodstad, 2015. s. 100). I denne perioden er det viktig at pedagogen ser, støtter og prøver å forstå de ikke-verbale uttryksmåtene, samt utfordre det barnet som er other-directed språklig.

Når barnet sakte men sikkert begynner å tre ut av den nonverbale fasen, vil de aktivt begynne å prøve ut det nye språket. I de fleste tilfeller vil pedagogen høre en blanding av språkene, og kalles for barnets mellomspråk. Det er ifølge Tabors og Snow preget av «telegramspråk» som kan forstås at barnet kun bruker få ord for å uttrykke en setning. Det er også preget av at barnet bruker «faste uttrykk» som er en strategi Saville-Troike omtaler som other-directed. De faste uttrykkene snapper barnet opp i situasjoner som gjentas ofte. I den siste fasen begynner barnet å bruke språket mer produktivt. Barnet vil her begynne å utvikle samt kombinere ulike strategier for å få innpass i sosiale interaksjoner. De vanligste strategiene er ifølge Tabors og Snow at barnet forenkler ord, setter sammen ord og generelt prøver ut språket på en kreativ måte.

De fire fasene skisserer ulike prosesser barnet går igjennom i tilegnelsen av et nytt språk. En må også være klar over at de alltid vil finnes individuelle forskjeller fra barn til barn (Tabors og Snow, i Sand, 2008. s. 137-138). Selv om det vil finnes individuelle forskjeller, er det

viktig at pedagogen er klar over de ulike fasene. Dette er fordi pedagogen lettere kan støtte barnet i den fasen det er i, hvis en på forhånd har kunnskap om de forskjellige.

Hittil i oppgaven har jeg kun brukt termen tilegnelse, og ikke læring. Grunnen til det er fordi det finnes et skille mellom (*inn*)læring og tilegnelse av språk, dette skal jeg nå kort redegjøre for. Språkpedagogen og tospråklighetsforskeren Stephen Krashen skiller mellom (*inn*)læring og tilegnelse av språk. Krashen mener at barnet naturlig kan tilegne seg et nytt språk, og at det skjer implisitt i uformelle interaksjoner. Videre mener han at det er den implisitte tilegnelsen som fører til ekte andrespråkstilegnelse. (*Inn*)læringen har et fokus på å styrke kunnskapen om språket, som grammatikk og språkets regler. Den skjer i mer formelle læringssituasjoner, hvor den voksne styrer barnet. Den er mer eksplisitt, og preget av systematiske og strukturelle metoder (Krashen, i Cejka, 2008. s. 73 og Øzerk, 2016. s. 121-122). For å gi et barn med et annet morsmål enn norsk, en mulighet til å uttrykke seg og bli forstått kan det tolkes ut fra Krashen at språkarbeidet burde skje og vektlegges i de implisitte uformelle læringssituasjonene. Ikke i den formelle eksplisitte (*inn*)læringen.

For å styrke barnets tilegnelse av språk, er det viktig å ha kunnskap om språkets ulike komponenter. Ifølge Bloom og Lahey består språket av tre ulike komponenter, disse er *form*, *innhold* og *bruk*. Språkkomponentene er avhengig av hverandre og overlapper til dels. Språkets formkomponent knyttes til evnen å uttale språket grammatisk riktig, mens innholdskomponenten knyttes til det å ha et variert ordforråd og begrepsforståelse. Den siste er brukskomponenten som knyttes til språkets funksjon og kunnskap om hvordan en kan tilpasse språket til de ulike situasjonene (Kibsgaard, 2008. s. 47-48).

I følge Krashen ovenfor kan det tolkes som at formkomponenten er innenfor (*inn*)læringsprosessen, mens bruks, - og innholdskomponenten er i tilegnelsesprosessen. Dette er fordi han mener at (*inn*)lærings fokus er å styrke uttalen (fonologi, morfologi og syntaks) samt de grammatiske prinsippene som til sammen kan knyttes til formkomponenten (Krashen, i Cejka, 2008. s. 73 og Kibsgaard, 2008. s. 47). På bakgrunn av dette kan det se ut som at Krashen mener at en må tilrettelegge for en vektlegging av uformelle læringssituasjoner hvor bruks, - og innholdskomponenten blir stimulert.

Sand fremhever også de uformelle gjentakende hverdagssituasjonene som viktig for flerspråklige barn. Dette begrunnes i at situasjonen ofte er ledet av handling i en konkret og gjentakende kontekst. Gjentakelsene er verdifulle for et barn som skal tilegne seg et nytt språk, dette fordi barnet får repetert ord og begreper på norsk (Sand, 2008. s. 142).

2.4 Pedagogens rolle.

Hittil har oppgaven tatt for seg hvorfor språket er viktig for barnet, den har også sett på det sosiokulturelle læringsperspektivet og hvordan språket kan tilegnes i sosiale prosesser. Videre har oppgaven redegjort for de to ulike flerspråklige utviklingene, samt sett på forskjellen mellom (*inn*)læring og tilegnelse av språk. Nå skal oppgaven i korte trekk ta for seg hva faglitteraturen fremmer som viktig i språkarbeidet med flerspråklige barn. Det som vil bli vektlagt er pedagogens rolle, og hvordan pedagogen kan tilrettelegge for språktilegnelse i de uformelle hverdagssituasjonene som finnes i barnehagen.

Et godt språkmiljø er avhengig av meningsfulle og varierte fysiske omgivelser, god sosial organisering samt kompetanse blant menneskene i miljøet (Høigård, 2013. s. 237). Jeg velger å utdype den menneskelige faktoren, siden den er mest relevant i forhold til min problemstilling og empiri.

I rammeplanen står det at «*alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen*» (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29). For å oppfylle retningslinjen må personalet først og fremst se barnegruppens språklige mangfold som en ressurs og ikke som et problem (Gjervan, 2006. s. 8). Språket må erfares for å tilegnes, og derfor er det særdeles viktig at pedagogene daglig inviterer alle barn inn i meningsfulle språklige kontekster (Høigård, 2013. s. 212 og 237). I noen tilfeller møter et barn bare norsk i barnehagen. Det gjør det desto viktigere å se språktilegnelsespotensiale i alle situasjoner. Noen av situasjonene som oppfattes som mindre prioriterte er måltid og garderobe (Sandgrind, 2016). Her spiller pedagogens syn på språktilegnelse og rolle inn, siden for å styrke tilretteleggingen av språktilegnelse ytterligere, er det like viktig at pedagogene anser situasjonene som gode språktilegnelsessituasjoner.

Et fokus på hverdagssamtaler i barnehagen vil være med på å styrke flerspråklige barns tilegnelse av norsk. Disse er ifølge Gjems en viktig språkarena, hvor barnet får tilgang til sosiale og språklige samspill (Gjems, 2011. s. 43). De hverdagslige språklige samhandlingene kan bidra til å styrke tilegnelsen, siden språket som system og språkferdighetene blir stimulert (Høigård, 2013. s. 67).

Det er viktig at de språklige interaksjonene bygger på barnas interesser og engasjement. Det er med på å øke deres motivasjon til å bruke språket (Olsen, 2015.s. 63). Pedagogen bør i stor grad være tilstede der barna er, og gripe alle mulighetene hvor barnet viser interesse for en samtale (Giæver, 2014. s. 77). Pedagogen er som regel tilstede under måltid og påkledning, derfor kan disse situasjonene på lik linje som andre også benyttes til språklige samhandlinger.

Pedagogen bør ifølge forskning gjort på dette emne innta en aktiv og inviterende språkrolle, som i møte med barn bruker åpne spørsmål samt et rikt og variert ordforråd (Gjems, 2014. s. 421). For å engasjere barnet og stimulere tilegnelsen, er det å vektlegge åpne spørsmål en god metodisk måte. Dette er fordi de åpne spørsmålene bidrar til at barnet får muligheten til å formulere seg utvidet, enn ved bruk av ja-nei-spørsmål (Gjems, 2009. s. 120). De bidrar også til å stimulere barnets språk som redskap for tenkning, som er en av rammeplanens retningslinjer for språkarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29).

I språklige samspill med barn er det viktig at pedagogen er klar over de ulike språktonene. Palludan har i sin tidligere studie og doktorgradsavhandling, kommet frem til to ulike språktoner som ble benyttet i barnehagen. Hun har kalt disse for utvekslings-, - og undervisningstone. Ved bruk av undervisningstonen blir barnet ansett som et objekt, den voksne skal instruere. Mens i utvekslingstonen uttrykker pedagogen i sin tilnærming samt ytring anerkjennelse og omsorg. Barnet blir i utvekslingstonen ansett som et subjekt, og som en likeverdig samtalepartner (Fandrem, 2014. s. 281).

For å tilrettelegge for gode språktilegnelsesprosesser er en trygg relasjon mellom barnet og pedagogen avgjørende. For et barn med et annet morsmål enn norsk, kan det å begynne i barnehagen være et møte med mange nye ukjente elementer. Både språket, kulturen, lekene og de sosiale kodene kan være ukjent og dermed virke skremmende (Giæver, 2014. s. 155). Derfor er det viktig at pedagogen vektlegger trygghet og anerkjennelse særlig i møte med disse barna.

En god og lydhør pedagog vil fremme en positiv utvikling hos barnet. Det vil skape en trygghet, som igjen kan bidra til å stimulere barnet til utforskning, lek og læring (Broberg, Hagström & Broberg, 2014. s. 25) (Öhman, 2016. s. 36). Dette støttes også av Sand, som hevder at en god trygg og anerkjennende relasjon er avgjørende for barnets utforskning og utvikling av det nye språket (Sand, 2008. s. 142).

Et godt utgangspunkt for å danne en god relasjon er gjennom det Berit Bae kaller romslige samhandlingsmønstre. Et slikt samhandlingsmønster setter barnets opplevelse i sentrum og bærer preg av innlevelse og fokusert oppmerksomhet (Bae, i Åmot & Skoglund, 2012. s.25). Her får barnet en mulighet til å utfolde seg i trygge omgivelser, ved at pedagogen støtter opp barnet der det er og dets opplevelse. Samhandlingsmønsteret kan bidra til at barnet får oppleve følelsen av trygghet, tilknytning og anerkjennelse som igjen kan være med på å skape en god grobunn for tilegnelse av norsk.

Innledningsvis i teorikapittelet kommer det frem at en av pedagogens arbeidsoppgaver i språkarbeidet med flerspråklige barn, er å gi dem muligheten til å bli forstått og til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 7 og 29). Gjennom teorikapittelet har jeg belyst hva faglitteraturen skriver om pedagogrollen, og hvordan de på en best mulig måte kan nå rammeplanens retningslinjer. Kapittelet belyser dette både gjennom det sosiokulturelle læringsperspektivet, samt hvordan pedagogen kan tilrettelegge for barnets språktilegnelse, gjennom språklige samspill i uformelle hverdagssituasjoner. Før oppgaven nærmer seg datamaterialet som viser til pedagogrollen i pedagogisk praksis, vil det komme en redegjørelse av metodevalg.

3.0 Metodevalg.

Den mest relevante metodekategorien i forhold til studieløpet ved Dronning Mauds Minne og bacheloroppgaven er samfunnsvitenskapelig metode, som viser vei mot hvordan forskeren skal innhente og behandle data om og fra den sosiale virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s. 29). Grunnen til at jeg anser denne metoden som mest relevant, er fordi problemstillingen krever en nær fokusering på pedagogene og deres arbeidsmåter. Jeg ønsket å komme nærmere inn på forskningsdeltakernes egne perspektiver, opplevelser og erfaringer.

For å innhente den ønskede detaljerte dataen, samt den nære og direkte kontakten valgte jeg å benytte kvalitative metoder som observasjon og intervju (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s.

3.1 Forskningsdeltakerne.

Mine forskningsdeltakere er to pedagogiske ledere som arbeider i to ulike barnehager, i samme norske mellomstore by. De er strategisk utvalgt på bakgrunn av utdanning, barnehage og barnehagens vektlegging av flerspråklige barns språkutvikling. Den første kontakten ble gjort gjennom e-post, hvor det ble sendt med informasjon om meg selv, bacheloroppgavens tema og hvilke metoder jeg ønsket å benytte. Etter at de hadde sagt ja til å delta sendte jeg en samtykkeerklæring.

Den første forskningsdeltakeren blir fra nå av kalt Alma. Hun er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling (1-3 år), med 11 barn. Hun arbeider på en av barnehagens innføringsavdelinger, hvor tilbudet primært er knyttet til barn av nyankomne flyktninger. Dette medfører at alle i barnegruppen er simultan flerspråklige, eller i gang med sin simultane

flerspråklige utvikling. Hun hadde tidligere gjennom en publisasjon på et fora, vist stor interesse og et engasjement for flerspråklige barns språkutvikling og pedagogens rolle i den. Det var dette som gjorde at jeg ønsket å ha henne som en av mine forskningsdeltakere.

Den andre forskningsdeltakeren blir heretter kalt Sandra. Hun er pedagogisk leder i en barnehage som ligger i en bydel preget av forskjellige kulturer og språk som igjen beriker barnegruppens språklige mangfold. På hennes storbarnsavdeling (4-6 år), er 17 av 19 barn flerspråklige. Siden Sandra arbeider på en storbarnsavdeling vil muligheten for å både ha simultan, - og suksessive flerspråklige barn være større. På forhånd visste jeg at Sandra hadde god erfaring i språkarbeidet med flerspråklige barn. Dette er fordi hun tidligere har blitt brukt som en forskningsdeltaker i en casestudie. Dette medførte at jeg i møte med Sandra måtte etterstrebe en viss distanse, slik at observasjonene og intervjuet ikke ble farget av mine subjektive meninger eller tidligere oppfatninger av henne (Postholm, 2010. s. 74).

3.2 Etiske overveielser.

En forsker som skal innta et forskningsfelt må sette seg inn i og følge etiske retningslinjer. Etter første kontakt med forskningsdeltakerne, sendte jeg av etiske grunner en samtykkeerklæring (*vedlegg 1*) hvor alle parter skulle underskrive. I den forsikret jeg deres anonymitet, hva formålet var, hvordan datamaterialet skulle oppbevares og en garanti for at det skulle slettes etter transkripsjon. Jeg informerte også i samtykkeerklæringen at forskningsdeltakerne når som helst kunne trekke seg, uten å måtte oppgi noe bestemt grunn (Postholm, 2010. s. 145). Observasjonsfokuset mitt var forskningsdeltakerne, og på bakgrunn av dette valgte jeg ikke å informere barnegruppen på forhånd om at jeg skulle observere. Dette er noe jeg hadde vektlagt tyngre hvis det var barnegruppen eller enkeltbarn som var observasjonsfokuset. I ettertid ser jeg nå verdien av å informere alle berørte parter i observasjonssituasjonen, og gi dem en likeverdig mulighet til å få informasjon om hvorfor jeg er der og deretter en mulighet for å trekke seg (Postholm, 2010. s. 145). Dette er en erfaring jeg tar med meg videre i forskningslivet.

3.3 Førforståelse.

I tiden som student har teoretisk kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling stått sentralt. Temaet har vært som en gjennomgående rød tråd i hele studieløpet, og engasjert meg som student. Praksisperiodene har gitt muligheten til å se de teoretiske perspektivene i barnehagelivet, og hvordan personalet metodisk arbeider med språk. I møte mellom teori og

praksis dannes det individuelle subjektive teorier, som kan forstås som min førforståelse for bacheloroppgaven.

Mine subjektive, - og teoretiske forståelser er med som et bakteppe for hva mitt forskerblikk rettes mot. Dette er ifølge Postholm umulig å legge til side (Postholm, 2010. s. 26 og 87). I søket etter funn for oppgavens problemstilling var jeg ute etter forskerdeltakernes egne opplevelser og erfaringer. For å få til den detaljerte og nære datainnsamlingen, er det å være bevisst på sin førforståelse et godt utgangspunkt (Dalland, 2007. s. 117).

Min førforståelse har blitt styrket gjennom arbeidskrav, casestudie, pensumlesning samt diskusjoner og refleksjoner sammen med andre. Det er et tema jeg anser som viktig, og har derfor viet mye av min tid og nysgjerrighet til det. Samtidig som at jeg er bevisst over min førforståelse, så er jeg i tillegg bevisst på at det finnes andre oppfatninger, arbeidsmetoder og tilnærminger til temaet. Dette kan tolkes som refleksivitetsprosessen som Postholm hevder en forsker må gjennom. Det er en refleksjonsprosess hvor forskeren reflekterer over sin egen rolle, og blir bevisst på sin førforståelse (Postholm, 2010. s. 128). Igjennom det å være bevisst over min egen førforståelse, greide jeg i større grad å etterstrebe en objektiv tilnærming i intervju, - og observasjonssituasjonene. Bevisstheten ser jeg som svært verdifull, siden etter endt datainnsamling opplevde jeg at forskerdeltakernes perspektiv, utvidet mitt perspektiv som igjen er med på å danne et bredere grunnlag for kunnskapstilegnelse.

3.4 Observasjon som metode.

I en kvalitativ observasjon rettes søkelyset mot et nærmere innsyn på menneskers handlinger i en hverdagslig kontekst. Selv om det er dette som vektlegges, må forskeren i tråd med kvalitative kriterier ha en induktiv tilnærming til det som skal observeres. Det vil si at forskeren må på forhånd velge ut et spesifikt observasjonsfokus innenfor en problemstilling, eller en situasjon forskeren ønsker mer kunnskap om (Nielsen, 2014. s. 33 og 34). I observasjonssituasjonen tar forskeren i bruk alle sansene for å innhente data. Som forsker kan man da både se, høre, lukte og føle den sosiale samt fysiske konteksten handlingen utspiller seg i. Dette kan dokumenteres ved hjelp av feltnotater, lyd, - og/eller videoopptak som i etterkant transkriberes (Postholm, 2010. s. 55 og 62).

Før observasjonen starter må forskeren velge hvilken rolle en selv skal ha i situasjonen. De ulike rollene virker inn på hva slags informasjon forskeren får tak i (Nielsen, 2014. s. 11). Gold skisserer fire forskjellige roller en som forsker kan innta, disse er *fullstendig deltaker*,

deltaker som observatør, observatør som deltaker og fullstendig observatør (Gold, i Postholm, 2010. s. 64).

Til nå har jeg kort redegjort for hva kvalitativ observasjon er. Redegjørelsen har tatt for seg typiske kjennetegn ved metoden, samt hvordan en som forsker kan innhente data ved bruk av observasjon. Videre i teksten vil jeg ta et nærmere blick på hvorfor og hvordan jeg benyttet meg av observasjon, i søket etter funn for problemstillingen.

Valget om å bruke kvalitativ observasjon, ble tatt tidlig i forberedelsesprosessen. Dette var fordi jeg var interessert i å se nærmere på hvordan forskningsdeltakerne benyttet seg av de uformelle hverdagssituasjonene til å støtte flerspråklige barns språkutvikling. I søket etter funn for problemstillingen valgte jeg å observere forskningsdeltakerne i tre uformelle hverdagssituasjoner. Disse var måltid, - stelle, - og garderobesituasjon. I situasjonene var jeg interessert i å se hvor språklige aktive forskningsdeltakerne var, og hvordan de inviterte og brukte de uformelle hverdagssituasjonene til språklige samhandlinger. Det vil si at jeg som forsker gikk inn i observasjonssituasjonene, med en induktiv tilnærming (Nielsen, 2014. s. 33 og 34).

For å få et innsyn i det nære og detaljerte bilde av observasjonsfokuset, valgte jeg bevisst å være *fullstendig observatør* som vil si at jeg som forsker ikke var aktiv i situasjonens handlinger (Gold, i Postholm, 2010. s. 64). Valget ble tatt fordi jeg ønsket å vie hele min oppmerksomhet til observasjonsfokuset og dette ble forskerdeltakerne informert om på forhånd. Jeg var også sammen med barnegruppen en god tid før observasjonene startet, slik at de fikk vite hvem jeg var og bli litt kjent med meg. Under observasjonssituasjonene valgte jeg å sitte/stå nær forskningsdeltakeren slik at jeg både fikk hørt og sett handlingene. Jeg har fra tidligere mest erfaring i å skrive under observasjoner, og derfor ble disse observasjonene kontinuerlig skrevet ned som feltnotater og i kort tid etter skrevet om som praksisfortellinger.

3.5 Intervju som metode.

Et kvalitativt forskningsintervju kan gi forskeren en detaljert innsikt i forskningsdeltakerens perspektiv på et spesifikt tema eller problemstilling. For å få frem den detaljerte dataen er det viktig at intervjuet er godt planlagt og gjennomføres i tråd med kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2009. s.144). Datainnsamlingen bygges på hva forskningsdeltakeren sier under intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s. 100). En god atmosfære er avgjørende for kvaliteten på datainnsamlingen, det er derfor viktig at forskeren er klar over sin rolle og tilrettelegger for dette. Det kan gjøres ved at forskeren vier hele sin

oppmerksomhet til forskningsdeltakeren ved å aktivt lytte, samt vise interesse, forståelse og respekt for de perspektivene som blir synliggjort under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 141).

En intervjuguide er et godt verktøy å ha med seg under forskningsintervjuet. Guiden er med på å strukturere intervjuet, ved at forskeren på forhånd har utformet spørsmål innenfor temaet som skal gjennomgås. Hvis en ønsker et mer semistrukturert intervju, vil intervjuguide kun inneholde en oversikt over temaer og eventuelle forslag til spørsmål. Dette vil gi en mer løsere struktur på intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 143). Intervjuet kan tas opp ved hjelp av en lydopptaker, og senere transkriberes. Dette gir forskeren en større mulighet til å vie sin fulle oppmerksomhet til forskningsdeltakeren (Postholm, 2010. s. 104).

Hittil i teksten har jeg i korte trekk redegjort for kjennetegnene på et kvalitativt forskningsintervju. Redegjørelsen har sett på hva som må vektlegges, planlegges og hvordan det kan gjennomføres. Teksten vil nå komme nærmere inn på hvordan jeg forberedte meg og gjennomførte forskningsintervjuet.

I forberedelsesprosessen ble det utformet en intervjuguide (*vedlegg 2*) med spørsmål om temaet for problemstillingen, denne ble brukt under begge intervjuene. Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål fordi jeg ønsket å komme nærmere inn på forskerdeltakernes subjektive perspektiver og erfaringer (Postholm, 2010. s. 70). Formuleringene og rekkefølgen på spørsmålene ble ikke fulgt slavisk, og i intervjusituasjonen var jeg åpen for forskerdeltakernes responser og hvordan de kunne åpne for nye samtaleretninger og spørsmål. På bakgrunn av dette kan intervjusituasjonene kategoriseres som semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 143).

Begge forskningsintervjuene startet opp med en brifing. Brifingen gir forskningsdeltakeren innsikt i hva formålet med intervjuet er, overordna tema og hva materialet skulle brukes til. Jeg fortalte også at temaet engasjerte meg, og at jeg gledet meg til å høre deres perspektiver og erfaringer. Under intervjusituasjonene viste jeg interesse og oppmerksomhet ved å aktivt lytte samt bekreftende kroppsspråk. Jeg fikk følelsen av at forskerdeltakerne snakket fritt, og brukte god tid på å svare. Intervjuene ble avrundet ved bruk av debriefing, der jeg gikk gjennom hovedpunktene samt åpnet for at forskerdeltakerne kunne komme med andre punkter de ville legge ved (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 142 og 143). Begge forskningsintervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, og senere transkribert.

3.6 Kodingsprosessen.

Prosessen startet med en nøye gjennomgang og studering av observasjons-, og intervjumaterialet, deretter begynte kodningsprosessen som er den prosessen hvor datamaterialet blir delt inn i mindre deler og gitt en forståelig kode (Postholm, 2010. s.88). Eksempler på koder i mitt datamateriale er *rutiner, språk, barn og voksne*. Kodene kategoriserte jeg ved hjelp av ulike farger og i overordna termer som rommet flere begreper. Eksempler på kategorier i mitt datamateriale er *trygghet* som rommer både *nær, tilstedeværende, forutsigbarhet, mestring, bevissthet*. Eller *språklig aktivitet* som rommer både *benevnning, kroppsspråk, overdrivelse, mening og språklig bevissthet*.

Dette gjorde jeg først med intervjumaterialet, deretter med observasjonsmaterialet. I kodingsprosessen kom det til syne ulike mønstre, og det var spennende å se hvordan samsvarte observasjonene og intervjuene var. Prosessen bidro til å synliggjøre funnene, og de utvalgte vil bli presentert i drøftingsdelen.

I kodingsprosessen var jeg klar over min førforståelse av tema. Dette er ifølge Postholm viktig, siden en bevissthet over førforståelsen vil hjelpe forskeren til å fange essensen i datamaterialet uten at det «farges» for mye av forskerens egne perspektiver (Postholm, 2010. s.99). Bevisstheten hjalp meg til å fange essensen i forskerdeltakerens perspektiver, og synliggjorde for meg funn jeg tidligere ikke hadde tenkt på i forhold til problemstillingens tema.

4.0 Drøfting av empiri.

I denne delen av bacheloroppgaven får en et nærmere innsyn på Almas og Sandras språkarbeid med flerspråklige barn i de uformelle hverdagssituasjonene. Det som vil bli vektlagt i drøftingsdelen er hvordan deres rolle som pedagog er i de uformelle hverdagssituasjonene, samt hvordan de benytter seg av disse til språklige samhandlinger som kan støtte et barns tilegnelse av norsk. De utvalgte uformelle hverdagssituasjonene jeg har valgt å se nærmere på er stelle-, måltids og garderobesituasjon. Drøftingen vil bli gjort i lys av den utvalgte teorien og problemstillingen «*På hvilken måte kan pedagogen støtte flerspråklige barns språkutvikling i uformelle hverdagssituasjoner?*».

Datamaterialet bestod av fire observasjoner og et intervju per pedagogisk leder. Utfra det har jeg valgt å studere én observasjon av hver av de pedagogiske lederne, samt begge intervjuene. Strukturen i drøftingen vil være at jeg først viser frem og drøfter funnene i én observasjon av

pedagogisk leder, deretter en drøfting av funnene i intervjuet. Funnene fra observasjonen og intervjuet av Alma vil bli drøftet først, deretter Sandra. I avrundingen av drøftingsdelen vil alle de utvalgte funnene bli drøftet i lys av teori og problemstillingen.

4.1 Observasjon 1 (Alma) – Nærhet, språk og mestring.

Uformell hverdagssituasjon – Stellesituasjon med gutt 2.6 år (heretter kalt Aron).

Det skal skiftes bleier før lunsj. Aron er først. Han og Alma kommer inn hånd-i-hånd på avdelingens bad, hun hjelper han opp på stellebordet.

- Alma sier «nå skal vi skifte bleie» mens hun forsiktig legger Aron ned.
- «Ser du deg i speilet?» spør Alma.

Aron babler og ler høyt, men holder øyekontakten med Alma i speilet. Hun smiler til han, han smiler tilbake. Deretter begynner hun skifterutinen, dette skjer mens hun fortsatt holder kontakt med Aron i speilet. Han ser tilbake på henne, mens han ivrig tar på speilet.

- Alma sier «komme opp å stå?» Aron reiser seg opp.

Alma oppretter øyekontakt igjen med Aron, mens hun holder i strømpebuksen.

- Hun sier «ta på strømpebukse?» Han svarer ikke, hun trekker strømpebuksen opp, deretter buksen.
- «Skal vi knyte den igjen? Så den ikke detter ned?» sier Alma, Aron svarer «ja».

Alma knytter linningen i buksen, bøyer seg ned, tar tak i en ball som hun gir til Aron.

- «Kan du holde ballen imens, så skal vi synge etterpå?» sier hun.

Aron tar ballen, Alma hjelper han ned fra stellebordet og han går ut til avdelingen.

4.2 Drøfting av funn i observasjon – Nærhet, språk og mestring.

I observasjonen får vi et lite innsyn i Almas pedagogiske praksis. Drøftingen vil vektlegge Almas pedagogrolle og hennes tilnærming til Aron, drøftingen vil også ta for seg hennes språklige aktivitet samt hvordan hun benyttet seg av stellesituasjonen som en arena for språklig mestring.

4.3 Pedagogens relasjon til barnet.

Det første funnet jeg vil trekke frem fra observasjonen, er Almas relasjon til barnet. Allerede i begynnelsen av stellesituasjonen fremtrer hun som en god og trygg pedagog. Dette viser hun ved at de kommer inn hånd-i-hånd. Hun er tilstede, oppmerksom på barnet og alltid nær gjennom blikk, - kroppskontakt og verbalt språk. Dette er synlig gjennom hele sekvensen. Videre oppfattes det at Alma bruker god tid på stellesituasjonen, og at fokuset ligger på Aron og ikke i rutinen.

Tilegnelsen av det nye språket, - styrkes gjennom en god relasjon mellom pedagog og barn. Det er som belyst i teoridelen, viktig at pedagogen viser til oppmerksomhet, anerkjennelse og engasjement i samspill med barnet (Sand, 2008. s. 142). Den gode relasjonen kommer godt frem under samspillet mellom Alma og Aron. Det kan tolkes som at Alma samhandler med Aron gjennom et romlig samhandlingsmønster (Bae, i Åmot & Skoglund, 2012. s. 25). Dette viser hun både gjennom blikk, - kroppskontakt, væremåte og verbalspråk. Aron bekrefter også gjennom smil, latter og øyekontakt at situasjonen oppleves som trygg og god. Tilnærmingen Alma har til Aron i den observerte situasjonen, kan bidra til at relasjonen mellom dem strykes og han får en opplevelse av tilknytning og trygghet. Dette er elementer som igjen kan bidra til å styrke hans tilegnelse av norsk.

I observasjonen av Alma blir det romslige samhandlingsmønsteret synliggjort gjennom hennes tilnærming til situasjonen, og væremåte mot Aron. Hvis hun i den uformelle hverdagssituasjonen, kun hadde hatt fokus på det konkrete i situasjonen (skifte bleie) hadde handlingsmetoden vært mer tilnærmet et trangt samhandlingsmønster (Bae, i Åmot & Skoglund, 2012. s.25). Et slikt samhandlingsmønster ville da gått på bekostningen av det sosiale, - og språklige samspillet, og barnets mulighet til å tilegne seg norske ord og begreper ville blitt svekket.

4.4 Pedagogens språklige aktivitet.

Et annet funn i observasjonen, er hvordan Alma benyttet seg av stellesituasjonen som en språktilegnelsesarena. Gjennom observasjonen ble hennes språklige aktivitet i samspill med Aron synlig. Det jeg så var en pedagog som innledet situasjonen på trygg og forståelig måte, ved å henvende seg til barnet å si «*nå skal vi skifte bleie*», hun benevnte også klesplagg samt inviterte til språklig samhandling i møte med Aron. Dette på tross av at han i de fleste tilfellene ikke responderte verbalt.

Det å anse uformelle hverdagssituasjoner som gode språktilegnelsessituasjoner, er positivt i arbeid med flerspråklige barn. Her vil en språkaktiv pedagog, - gi barnet en «daglig» mulighet for repetisjon av ord og begreper. Dette fordrer at pedagogen utaler ordene mens handlingen foregår (Sand, 2008. s. 142). For å tilrettelegge språktilegnelsesprosessen på best mulig måte, er det avgjørende at pedagogens hovedfokus er på barnet og vet barnets språklige forutsetninger (Gjervan, 2006. s. 32). Gjennom Almas tilnærming og aktive språkbruk i stellesituasjonen så oppleves det, som at hun naturlig anser den uformelle hverdagssituasjonen

som en språktilegnelsesarena. Den aktive språkbruken bidrar til at Aron får muligheten til å få en forståelse for handlingene og plaggene som blir benevnt (Sand, 2008. s. 142).

Dette gjør hun ved å fortelle «*nå skal vi skifte bleie*», samt benevner plagg «*strømpebukse*» og handlinger «*skal vi knyte den igjen? Så den ikke dette ned?*». Aron responderer ikke med verbalt språk, men gjennom handling. Dette tolkes som at Alma vet Arons språklige forutsetninger, men velger fortsatt å henvende seg til han språklig. Språklig aktivitet og benevning er viktig i samhandlinger med flerspråklige barn. Dette bidrar til at barnet kan få en forståelse og erfaring med ordene og begrepene som blir brukt (Høigård, 2013. s. 212).

Spørsmålet «*skal vi knyte den igjen? Så den ikke dette ned?*» kan for meg tolkes på to måter. Den første tanken, er at dette er et lukket ja-nei-spørsmål, som ikke fordrer mye språklig innsats av barnet (Høigård, 2013. s. 78). En grunn til at Alma benyttet et lukket spørsmål, kan være fordi hun vet barnets språklige forutsetninger og derfor tilrettelegger situasjonen ut ifra det. Spørsmålet kan også tolkes som at Alma ser Aron som et handlende subjekt, og gjennom spørsmålet viser til anerkjennelse av et behov, en mulighet for han å svare, samt at det uttrykkes en form for omsorg i hendelsen. Alle disse tre elementene er vektlagt i en utvekslingstone (Fandrem, 2014. s. 281). Som nevnt tidligere i drøftingen så tolkes Almas handlings-, - og væremåte innenfor et romslig samhandlingsmønster. Dette styrkes ytterligere ved at hun i samspill med Aron benytter seg av utvekslingstonen, i stedet for den instruerende undervisningstonen. Ved bruk av en instruerende undervisningstone, kunne den språklige ytringen vært noe lignende som «*stå opp, nå skal buksa på*». Almas aktive språkbruk i samspill med Aron, kan også ses i lys av Rogoffs begrep *veiledet deltakelse*. Ved å aktivt bruke språket og benevne, kan hun fungere som en brobygger mellom hans nåværende til fremtidige språkforståelse (Öhman, 2016. s. 54).

4.5 Støtte til språklig mestring.

Det siste funnet som ble synlig gjennom kodingsprosessen av observasjonsmaterialet, var hvordan Alma benyttet seg av stellesituasjonen til språklig mestring for barnet. Det jeg så var en pedagog som tilrettela situasjonen, utfra barnets individuelle språklige forutsetninger. I hennes språkbruk inviterte hun Aron til å respondere på hennes språklige ytringer med andre uttrykksmåter, - enn verbalt språk.

En rød tråd gjennom teorikapittelet er at pedagogen må innta en aktiv språkrolle, og invitere barna inn i språklige samhandlinger. Språket må med andre ord, - erfares for å tilegnes (Sand, 2008. s. 142). Gjennom Almas språklige ytringer, engasjerer hun Aron til handling. Dette ved

at hun sier «*komme opp å stå?*», og han reiser seg. Videre fortsetter hun med språklige ytringer, selv om Aron i de fleste tilfeller ikke responderer verbalt.

Almas metodiske arbeidsmåte kan ses i lys av Ashers, TPR-metode «*Total Physical Respons*». Det tolkes utfra arbeidsmetoden, at hun på forhånd vet Arons språklige forutsetninger, og på bakgrunn av det engasjerer han til å respondere gjennom andre uttrykksmåter. TPR-metoden vektlegger at barnet ikke må presses til å snakke. Dette viser Alma ved at hun fortsetter sin språklige aktivitet i samspill med Aron, og at hun anerkjenner hans ikke-verbale uttrykksmåter. Anerkjennelse kan bidra til at Aron føler en mestring i situasjonen, og at han gjennom sine ulike uttrykksmåter får en følelse av å bli forstått. Dette fordrer at han har en forståelse av hva som skjer i situasjonen (Kibsgaard & Husby, 2014. s. 184). Det viser han gjennom handlingen «*han reiser seg opp*». Forståelsen kan som tidligere nevnt, styrkes ved at situasjonen er en daglig rutinesituasjon hvor pedagogen, bruker språket aktivt (Sand, 2008. s. 143).

Selv om Aron i de fleste tilfeller, ikke benytter seg av det verbale språket, så kan erfaringene med de utførte handlingene bidra til å utvikle begrepsforståelsen. Et viktig prinsipp i TPR-metoden, er at pedagogen kan styrke dette ved å sette ord på det barnet gjør (Kibsgaard & Husby, 2014. s. 184). Dette gjør ikke Alma i observasjonssituasjonen, og kan derfor bidra til at den språklige støtten til en viss grad svekkes.

Under innsamlingsprosessen av datamaterialet var pedagogrollen i hovedfokus. Selv om dette var hovedfokus, fortalte Alma meg at Arons morsmål var tigrinja. Arons flerspråklige utvikling kan derfor ses i lys av teori at han følger en simultan flerspråklig utvikling, siden han startet i barnehagen før fylte tre år (Øzerk, 2016. s. 99).

Utfra Arons alder, og hans lite verbale språkbruk i observasjonssituasjonen, kan det oppfattes som at han er inne i *den non-verbale perioden* (Tabors & Snow, i Sand, 2008.s. 135). Som nevnt tidligere, viser han i stellesituasjonen forståelse og uttrykker seg gjennom kroppshandlinger. Det kan videre tolkes som at han er i *den non-verbale perioden* som «*inner-directed*» (Saville-Troike, i Fodstad, 2015. s. 100).

I denne perioden er det viktig at pedagogen er oppmerksom på barnets ulike ikke-verbale uttrykksmåter og ser disse som en form for kommunikasjon (Sand, 2008. s. 136). Dette gjorde Alma i stellesituasjonen gjennom bruk av TPR-metoden. På bakgrunn av dette kan metoden i lys av teori om, og bruken av, tolkes som en god metodisk måte å arbeide etter retningslinjene for språkarbeidet med flerspråklige barn. Siden den gir barnet muligheten til å bli forstått og

til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 7 og 29). Ved at barnet får den muligheten, kan en følelse av språklig mestring oppleves i situasjonen (Kibsgaard & Husby, 2014. s. 184).

Almas bruk av TPR-metoden kan også ses i lys av Vygotsky, Bruner og Rogoffs sosiokulturelle teorier. I teoriene fremstår pedagogrollen som sentral i barnets læringsprosesser. Det som sammenfatter teoriene er hvordan pedagogen tilrettelegger, støtter og veileder barnet inn mot den nærmeste utviklingssonen hvor grunnlaget for læring og forståelse ligger (Glaser, 2014. s. 35, Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23 og Rogoff, i Öhman, 2016. s. 54).

4.6 Drøfting av funn i intervju – Alma.

I intervjuet får vi et innsyn i Almas perspektiver, erfaringer og hvordan hun metodisk arbeider med språk i møte med en simultan flerspråklig barnegruppe. Funnene som ble synlig og som vil bli drøftet er hennes vektlegging av trygghet, hennes syn på språkarbeids samt hvordan hun selv sier hun metodisk arbeidet med språket.

4.7 Trygghet skaper språk.

I intervjuet kom det frem hva Alma vektlegger i møte med et flerspråklig barn, i en uformell hverdagssituasjon. Det hun sa var *«Æ mene det å skap mening, skaper også veldig mye trygghet, trygghet skaper språk igjen»*. En god og trygg relasjon, kan bidra til å styrke et barns tilegnelse av norsk (Sand, 2008.s. 142). Sitatet kan tolkes som at Alma, ser verdien av den gode trygge relasjonen, og hvordan tryggheten bidrar til å styrke barnets tilegnelse av norsk.

En vektlegging av *«det å skap mening»*, kan tolkes som at Alma har en ressursorientert tilnærming til det språklige mangfoldet i barnegruppen. Tilnærmingen går ut på at hun har en positiv holdning til det flerspråklige. Denne holdningen er med på å legge føringer for språkarbeidet med flerspråklige barn. Arbeidet vil i en ressursorientert tilnærming i større grad etterstrebe anerkjennelse ovenfor barnets morsmål og flerspråklige språkutvikling, enn i lys av en problemorientert tilnærming (Gjervan, 2006. s. 32).

Videre i intervjuet skisserte Alma denne situasjonen *«Det kan være utrygt for et barn hvis æ bare kjem inn i en situasjon og sier «no ska vi bytt bleie» så drar æ med meg barnet inn på stallebordet og barnet veit ingenting om ka som ska skje»*. Sitatet styrker grunner for hvorfor hun anser den gode trygge relasjonen, samt den ressursorienterte tilnærmingen som et godt

grunnlag å arbeide utfra. Disse holdningene er også synlige i observasjon – nærhet, språk og mestring.

Sitatene kan til sammen tolkes som at hun vektlegger en bruk av et romslig samhandlingsmønster i pedagogisk praksis (Bae, i Åmot & Skoglund, 2012. s. 25). Dette begrunnes i at hun vektlegger barnets opplevelse og forståelse i den skisserte situasjonen. En slik metodisk tilnærming og arbeidsmetode kan som nevnt tidligere, bidra til at barnet får en følelse av trygghet, tilknytning og anerkjennelse som kan legge et godt grunnlag for et flerspråklig barns språkutvikling. Hennes bruk av romslige samhandlingsmønstre er også synlig i mine observasjoner av henne.

4.8 Språk i ulike uttrykksformer.

Et annet funn fra intervjuet er Almas vektlegging av kroppslige erfaringer, og hvordan disse kan bidra med å styrke et flerspråklig barns språkutvikling. *«Prøver å tenk at liksom språklæring, skjer for det første hele tia. Men også at det er en kroppslig erfaring (..) hvis man tenker at alle uttrykksformer er språk da»*. En slik holdning til språkarbeidet med flerspråklige barn er positivt ettersom barnets møte med førstehåndserfaringer, kan styrke dets begrepsforståelse og ordforråd i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 35). Hennes vektlegging kan også tolkes som at språket finnes i alle situasjoner i barnehagen, og ser disse som språktilegnelsesarenaer. Det fordrer at Alma er tilstede der barna er, observerer de ulike uttrykksmåtene, samt griper alle muligheter for språklige erfaringer, - og samspill med barna (Olsen, 2015. s.63). Dette viser til at Alma verdsetter de uformelle språkarenaene i større grad enn det styringsdokumentene gjør.

I intervjuet sier også Alma *«Æ overdriv ganske my, det er jo en slags støtte til språket, så hvis æ snakke fort kan bevegelsan gi mening for ungan. Æ vil jo at ungan skal bli forstått og at dem forstår mæ»*. Her kommer det synlig frem at Alma ser verdien av hennes eget kroppsspråk, og hvordan det kan bidra til forståelse for barnet i situasjonen. Å bruke et tydelig kroppsspråk med store konkrete bevegelser i verbale ytringer, kan ses på som en metodisk bruk av Vygotsky og Bruners sosiokulturelle teorier (Glaser, 2014. s. 35 og Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23).

4.9 Ikke vært stille – morsmålet inn i hverdagen.

I møte med flerspråklige barn vektlegger Alma, at det er viktig å bruke språket aktivt. Hun sier opptil flere ganger at det er viktig å *«sette ord på ting, og ikke være stille»*. Videre

kommer det frem at hun vektlegger språklig aktivitet i alle situasjoner, dette ble også synlig den observerte stellesituasjonen sammen med Aron. Dette kan tolkes som at hun ser språkarbeidet med flerspråklige barn som en dynamisk prosess, som skjer gjennom hele barnehagehverdagen. Å være språklig aktiv, bruke et rikt ordforråd samt invitere barna daglig inn i språklige samspill kan ifølge forskning støtte språkutviklingen (Gjems, 2014. s. 421). Dette støttes også av Krashen, som mener at språktilegnelsen skjer og styrkes i de sosiale uformelle samspillene (Krashen, i Cejka, 2008. s. 73).

Almas syn på morsmålet og dets bruk i pedagogisk praksis, var også fremtredende i intervjuet. *«En må huske å benevne både på norsk og på morsmålet»*. Vektleggingen og den daglige bruken i pedagogisk praksis støttes av Sand (Sand, 2008. s. 125), og bidrar til å styrke barnets identitet og mulighet for kommunikasjon med nære slektninger (Sandvik & Spurkland, 2012. s. 48). En støtte til barnets bruk av morsmålet er også en av rammeplanens retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29). Alma forteller meg også, at hun ser verdien av å ha mange språk i personalgruppen og hvordan det igjen bidrar til at mange av barna daglig får høre morsmålet sitt i ulike hverdagssituasjoner.

4.10 Observasjon 2 (Sandra) – Stille men tilgjengelig.

Uformell hverdagssituasjon – samtaler rundt måltidet med gutt 4.1 år (heretter kalt Amen) og jente 4.3 år (heretter kalt Hayat).

8 barn og 2 voksne sitter ved bordet, på avdelingens kjøkken. Barna sitter og har småsamtaler mellom seg, Sandra er stille men sitter tilgjengelig på enden av bordet. Etter en liten stund innleder Sandra en samtale med Amen.

- *«Hva skal vi gjøre etterpå»? spør Sandra.*
- *«Leke» svarer Amen ivrig.*
- *«Hva skal vi leke da?» sier Sandra.*
- *«Sykle» sier Hayat, som sitter på høyre side av Amen.*
- *«Litt for tidlig å sykle nå, det er fortsatt snø ute» forteller Sandra.*

Samtalen blir avbrutt. Et annet barn begynner å gråte og en voksen tar barnet med ut av kjøkkenet. Barna fortsetter å snakke seg imellom. Etter en liten stund innleder Sandra på nytt, en samtale med Amen.

- *«Du har spist opp alt du, hva har du spist til frokost da? Sier Sandra.*
- *«Spiste egg» forteller Amen.*
- *«Stekt eller kokt egg?» spør Sandra.*

Amen blir sittende å tenke litt.

- *«Ble egget stekt i panna, eller kokt i kjelen?» Spør Sandra på nytt.*
- *«Kokt!» sier Amen.*

4.11 Drøfting av funn i observasjon – Stille men tilgjengelig.

I dialogen ovenfor får vi et lite innsyn i Sandras pedagogiske praksis. Drøftingen vil vektlegge funnene rundt hennes tilgjengelighet samt språklige aktivitet i møte med de flerspråklige barna, Amen og Hayat.

4.12 Tilgjengelig pedagog.

Det første funnet som blir fremhevet er Sandras tilgjengelighet gjennom hele måltidsituasjonen. Hun lot barna samtale med hverandre, og innledet selv til språklige samspill når det falt seg naturlig.

Det å være en tilgjengelig pedagog i alle situasjoner er viktig. Tilgjengeligheten bidrar til at Sandra i større grad kan gripe de mulighetene, hvor et barn viser til en interesse for samtale (Giæver, 2014. s. 77). Selv om Sandra i noen grad også forholdt seg stille, hadde barna samtaler med hverandre. På den måten kan det tolkes som at hun observerte barnas samtaler med hverandre, og heller innledet til samtale med de barna som ikke var språklige aktive. Dette kan en nær og tilgjengelig pedagog i større grad oppnå, siden hvis Sandra hadde gått mye til-og-fra bordet, kunne hun ha kommet i situasjoner hvor hun i større grad avbrøyt de gode samtalene barna hadde med hverandre.

For å støtte et flerspråklig barns tilegnelse av norsk, må en som pedagog tilrettelegge for at barnet kan bruke språket (Sand, 2008. s. 142). Ved å være en tilgjengelig pedagog, kan Sandra i større grad støtte enkeltbarnet og tilrettelegge for språklige samspill utfra barnets språklige forutsetninger (Gjervan, 2006. s. 32). Tilgjengeligheten bidrar også til at Sandra i større grad kan fungere som et språklig støttende stillas i lys av Bruners teori (Glaser, 2014. s. 35 og Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23). Sandra var stille men tilgjengelig, ved å være tilgjengelig kan Sandra observere barnas samtaler seg imellom, og dermed komme inn i samtalene og støtte barnet der det er behov. Det kan derfor også tolkes som at det å være stille, ikke betyr at hun ikke er tilstede for barna.

4.13 Åpne spørsmål.

Det andre funnet som ble synlig i arbeidet med datamaterialet var hvordan Sandra i samtale med Amen og Hayat benyttet seg av sitt språk, og hvordan det kunne bidra til å styrke og stimulere deres tilegnelse av norsk. Det som ble synliggjort i observasjonen, var hennes vektlegging av åpne spørsmål samt bruk av en utvekslende tone.

Det å bruke åpne spørsmål og en utvekslende tone, bidrar til å skape en språklig og likeverdig dialog. Sandras vektlegging av dette i samspillet med Amen og Hayat, viser til at hun er bevisst i sin språklige rolle. Bevisstheten bidrar til at samspillet blir en dialog, fremfor en monolog (Gjems, 2014. s. 421 og Fandrem, 2014. s. 281).

De åpne spørsmålene «*hva skal vi gjøre etterpå?*», «*hva skal vi leke da?*», og «*(..) hva spiste du til frokost da?*» er med på å engasjere Amen og Hayat. De får muligheten til å formulere seg utvidet, samt at de i samspillet får språklige erfaringer (Gjems, 2009. s. 120 og Gjems, 2014. s. 421). De språklige erfaringene barna får i samtalen, er med på å styrke og stimulere språkets tre komponenter (Kibsgaard, 2008. s. 47-48). Språkkomponentene blir styrket og stimulert, ved at barna får erfaringer i det å uttale ord og begreper. De får i møte med Sandra en mulighet til å høre nye ord og i hennes bruk av åpne spørsmål, muligheten for å utvide ordforrådet samt opparbeide seg kunnskap om meningsinnholdet. Sist men ikke minst får de erfaring i det å tilpasse språket, til den konteksten det samtales i.

Observasjonen av Sandras pedagogiske praksis, kan tolkes dit hen at hun ser og tilrettelegger for gode språkstimulerende hverdagssamtaler rundt matbordet. En vektlegging av daglig språklige samspill, er særdeles viktig for et flerspråklig barn. Dette er fordi noen av barna kun møter det norske språket i barnehagen, og barnehagen blir da primærarenaen for tilegnelsen av det nye språket (Høigård, 2013. s.213). Med dette i bakgrunn, er det viktig at pedagogen, i likhet med Sandra, ser mulighetene for språklige samspill i barnehagens måltidsituasjoner.

4.14 Drøfting av funn i intervju.

I intervjuet får vi et innsyn i Sandras perspektiver, erfaringer og hvordan hun metodisk arbeider med språk i barnehagens uformelle hverdagssituasjoner. Funnene som ble synlig og som vil bli drøftet, er hennes vektlegging av språklig bevissthet samt hvorfor hun anser det å dele opp barnegruppen som en god metode å arbeide med språk.

4.15 Språklig bevissthet.

I intervjuet kommer det frem at Sandra, fokuserer på å være språklig bevisst i møte med flerspråklige barn. Hun mener at en som pedagog «*alltid må være bevisst på hvordan en snakker og henvender seg til barna*», videre kommer det også frem hvorfor hun anser benevnelse som viktig «*jeg tenker særlig på benevnelse, og ikke si «det og det» men faktisk si «nå skal du ta på deg ullgenseren*».

En vektlegging av språklig bevissthet i møte med flerspråklige barn er positivt, og vil bidra til å berike barnehagens språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 29). For at et flerspråklig barn skal tilegne seg norsk, er det like viktig at språket brukes i garderoben som det er i samlingsstund. De må få erfare og oppleve språket i alle situasjoner, slik at det åpnes for tilegnelse av nye ord og begreper (Høigård, 2013. s. 213).

Den uformelle hverdagssituasjonen Sandra skisserer i ovenfor, er svært verdifulle for flerspråklige barn. Dette begrunnes i at påkledning er en daglig situasjon, og ved at pedagogen flittig bruker benevning, kan gjentakelsene bidra til at barna får brede erfaringer med de brukte ordene og begrepene (Sand, 2008. s. 142-143).

En språkbevisst pedagog som bruker språket og benevning flittig, vil være med på å stimulere og styrke innholdskomponenten i språket. Innholdskomponenten knyttes til betydningen av ord og begreper, og ved å stryke den vil barnet opparbeide seg et rikere ordforråd. Dette fordrer at innholdet må få en verdi for barnet (Kibsgaard, 2008. s. 47).

Det kan tolkes som at Sandra vektlegger det å skape verdi i det språklige innholdet, dette fordi hun i intervjuet sa *«det er faktisk en forskjell mellom en vanlig genser og en ullgenser. Språket vi bruker må være så korrekt som mulig»*. Dette kan tolkes som at et flerspråklig barn i møte med Sandra, vil kunne opparbeide seg et rikere ordforråd og begrepsforståelse siden hun ser verdien av å benevne korrekt i språklig samspill. Denne vektleggingen kan også ses i lys av den ressursorienterte tilnærmingen til språklig mangfold (Gjervan, 2006. s. 32). Dette fordi Sandra er bevisst i sin språklige rolle og i møte med flerspråklige barn.

4.16 Mindre barnegrupper = mer språk.

Det siste funnet jeg velger å trekke frem fra intervjuet, er hvordan Sandra i sitt språkarbeid med flerspråklige barn ser verdien av å dele barnegruppen inn i mindre grupper. Hun begrunner dette i *«jeg er veldig glad i å dele barna inn i mindre grupper, da er jeg som voksen mer tilgjengelig for dem»*.

Det å se verdien av å dele barnegruppen inn i mindre grupper, gjør det enklere for Sandra å se enkeltbarnet og observere de individuelle språklige forutsetningene. Som nevnt i teoridelen så må pedagogen for å støtte flerspråklige barns språkutvikling, ta utgangspunkt i å tilrettelegge utfra de språklige individuelle forutsetningene (Gjervan, 2006. s. 32).

Barnegruppen til Sandra består både av simultane, - og suksessive flerspråklige barn. Dette medfører at de språklige individuelle forutsetningene vil variere. Hennes tilrettelegging av

språkarbeidet må derfor ta utgangspunkt i det barnet hun samhandler med og dets språklige forutsetning. På bakgrunn av variasjon i de individuelle språklige forutsetningene er det viktig at Sandra har kunnskap om de fire fasene Tabors og Snow har skissert (Tabors og Snow, i Sand, 2008. s. 137-138). En kunnskap om de ulike fasene, kan gi Sandra muligheten til å støtte barnet der det befinner seg språklig.

For å støtte et barn språklig, kan mindre barnegrupper være en god metodisk arbeidsmåte. Her kan en som pedagog lettere observere de språklige forutsetningene, og spille på barnas interesser samt tilrettelegge for språklige samspill med utgangspunkt i disse. En pedagog som skaper en dialog utfra et barns interesse, vil bidra til å øke barnets motivasjon til å være språklig aktiv (Olsen, 2015. s. 63). At Sandra spiller på barnas interesser kan tolkes ut fra sitatet *«da er jeg som voksen mer tilgjengelig for dem»*. Med det kan det forstås som at hun anser de mindre barnegruppene som en uformell læringssituasjon, hvor det er barna og deres interesser som er i fokus. I mindre barnegrupper kan det også tolkes som enklere å bruke utvekslingstonen, siden det er færre samtalepartnere å forholde seg til enn i en samlingsstund.

Videre i intervjuet kommer det også frem fra Sandra *«når en er så tett kan barna oppleve meg som en støtte»*. Det hun sier der, kan tolkes som at hun får en opplevelse av å være mer tilgjengelig for barna. Dette styrkes også ytterligere ved at hun tidligere i intervjuet har snakket om det. Tilgjengeligheten ovenfor barna kan bidra til å styrke den nære og tette relasjonen, som igjen har betydning for barnas språktilegnelse (Sand, 2008. s. 142).

Språket tilegnes som nevnt i teorikapittelet, gjennom sosiale og språklige samhandlinger (Gjems, 2009. s. 11). I de språklige samhandlingene er det viktig å være en tilgjengelig pedagog slik som Sandra vektlegger. En tilgjengelighet samt det å dele barnegruppen inn i mindre grupper, kan bidra til at Sandra lettere kan tilrettelegge for og fungere som et språklig støttende stillas i de språklige samhandlingene (Glaser, 2014. s. 35 og Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23). Dette kan igjen bidra til at de barna som i mindre grad benytter seg av verbalspråket i barnehagehverdagen, får støtte til å utvide sin språklige kompetanse (Høigård, 2013. s.70). Inndelingen av mindre barnegrupper, var også synlig i den observerte måltidsituasjonen. Der satt barn og ansatte sammen, fordelt på forskjellige bord.

5.0 Drøfting av funn i lys av problemstillingen *«På hvilken måte kan pedagogen støtte flerspråklige barns språkutvikling i uformelle hverdagssituasjoner?»*.

I søket etter svar på problemstillingen vil denne delen av drøftingen ta for seg de belyste funnene fra Almas og Sandras pedagogiske praksis i observasjonene, samt deres tanker,

erfaringer og perspektiver som kom frem i intervjuet. Drøftingen vil legge vekt på hvordan de to pedagogiske lederne arbeider med å støtte flerspråklige barns språkutvikling i de uformelle hverdagssituasjonene.

En rød tråd gjennom funnene, er at både Alma og Sandra tilrettelegger språkarbeidet i de uformelle hverdagssituasjonene utfra det sosiokulturelle perspektivet. Dette ble synliggjort både gjennom deres pedagogiske praksis i observasjonene, og i deres personlige tanker og erfaringer. Teorien belyser også viktigheten av å arbeide utfra det sosiokulturelle perspektivet, som vektlegger at språket tilegnes gjennom sosiale samspill. I de sosiale samspillene er det viktig at pedagogen er tilstede, for å støtte og veilede barnet til mestring og forståelse (Gjems, 2009. s. 11, Glaser, 2014. s. 35 og Glaser, Størksen & Drugli, 2014. s. 23). Et språkarbeid bygget på et sosiokulturelt perspektiv, fordrer også at pedagogene har en ressursorientert tilnærming til det språklige mangfoldet (Gjervan, 2006. s. 32). Dette viser både Alma og Sandra, ved at de ser verdien av at språket skal kunne erfares, høres og brukes i alle av barnehagens hverdagssituasjoner.

Bruken av romslige samhandlingsmønstre, ble også synliggjort i observasjonen av Alma og Aron. Der hun viste til at hun satte Arons opplevelse og forståelse av situasjonen i sentrum (Bae, i Åmot & Skoglund, 2012. s. 25). I observasjonen, kunne det også tolkes som at Alma benyttet seg av TPR-metoden. Ved hjelp av denne metoden fikk Aron muligheten til å respondere på hennes språklige ytringer gjennom handling. Metoden bidro til at Alma kunne tilrettelegge for at Aron fikk muligheten til å bli forstått og for å uttrykke seg. Dette viser til at hun har kunnskap om hans egne individuelle språklige forutsetninger, og tilrettelegger situasjonen ut fra dem. Muligheten til å bli forstått, for å uttrykke seg og at pedagogen skal tilrettelegge utfra barnets individuelle forutsetninger, er noen av retningslinjene for språkarbeidet med flerspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 7 og 29).

Noe som fremsto som grunnleggende for dem begge, var hvordan de anså den trygge og gode relasjonen til barna som et godt grunnlag å arbeide etter og utfra. Alma viste dette gjennom hennes tilnærming til Aron, og hvordan relasjonen kunne ytterligere styrkes gjennom et romslig samhandlingsmønster. Hun belyste også viktigheten i intervjuet, hvor hun vektla det at trygghet skaper språk. Sandra synliggjorde dette gjennom sin tilgjengelighet under måltidsituasjonen, samt at hun anså det som positivt å dele barnegruppen inn i mindre grupper. Tilstedeværelsen i de mindre gruppene, kan styrke den tette kontakten som igjen kan bidra til å styrke hennes relasjon til barna. En trygg, god og anerkjennende relasjon er ifølge

Sand viktig å vektlegge. Dette fordi den er avgjørende for barnets videre utforskning og utvikling av språket (Sand, 2008. s. 142).

I møte med sine flerspråklige barnegrupper vektlegger de sin egen språklige aktivitet, og ser hvilken betydning den har i pedagogisk praksis. Både Alma og Sandra synliggjør en vektlegging av utvekslingstone i møte med barna, som er med på å tilrettelegge for en likeverdig dialog (Fandrem, 2014. s. 281). Sandra fremsto i observasjonen nokså stille, men i det hun innleder til samtale med Amen og til dels Hayat stiller hun åpne spørsmål som gir dem mulighet for deltakelse. Benevning er også sentralt i deres uformelle språkarbeid, og de mener at gjennom å bruke benevning aktivt skaper og styrker de begrepsutviklingen til barna. Det å være språklig aktiv, bruke benevning og et rikt ordforråd i sosiale samhandlinger med barn kan ifølge forskning støtte språkutviklingen (Gjems, 2014. s. 421). Alma vektlegger også det å bruke morsmålet i barnehagehverdagen, og denne vektleggingen bidrar til å styrke barnas identitet og mulighet for kommunikasjon med nære slektninger (Sandvik & Spurkland, 2012. s. 48).

De uformelle hverdagssituasjonene er ifølge Sand viktig for flerspråklige barn. En språkaktiv pedagog vil i de ulike situasjonene, gi barnet muligheten for å få en forståelse av ord og begreper (Sand, 2008. s. 142). Dette blir belyst i funnene hos begge pedagogene. De ser verdien av å arbeide med språket i alle av barnehagens uformelle hverdagssituasjoner. Alma viser dette gjennom stellesituasjonen, hvor hun støtter Aron til språklig mestring, og i intervjuet hvor hun vektlegger språkets ulike uttrykksformer og hvordan hun som pedagog bruker sitt kroppsspråk som en støtte til barnets forståelse. Sandra viser det gjennom sin tilgjengelighet, og hvordan hun tilrettelegger samtalen med Amen og Hayat som språkstimulerende, samt at hun under påkledning vektlegger det å benevne korrekt.

6.0 Avslutning.

I denne bacheloroppgaven har jeg igjennom en kvalitativ studie fått innsyn i to pedagogiske ledes språkarbeid med flerspråklige barn i de uformelle hverdagssituasjonene.

Fellestrekkene som ble synlig var vektleggingen av den trygge gode relasjonen og at språket skulle erfares og brukes. De anså også sin rolle i samhandling med flerspråklige barn, som veiledere og støttende stillaser. Begge kan også tolkes i lys av funnene som at de har en ressursorientert tilnærming til det språklige mangfoldet i barnegruppen, og er som nevnt tidligere svært viktig i møte med flerspråklige barn.

Forskjellene som kom frem var at Alma i større grad så kroppen som språklig verktøy, og at kroppens ulike uttrykksformer også var språk. Sandra vektla mer tilgjengeligheten, samtalen og det å dele barnegruppen inn i mindre grupper. Forskjellene kan ha oppstandelse i at de arbeider med to ulike barnegrupper. Almas barnegruppe består kun av simultan flerspråklige barn. Dette medfører at barnas språklige forutsetninger vil være mer jevne enn Sandras barnegruppe som både består av simultane, - og suksessive flerspråklige barn. En variasjon i barnas flerspråklige utvikling medfører at barnas norskspråklige kompetanse ikke vil være aldersadekvat for alle. Derfor må Sandra i større grad enn Alma, tilpasse språkarbeidet i de uformelle hverdagssituasjonene utfra hvilke barn hun samhandler med.

I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg tilegnet meg ny kunnskap, samt fått innsikt i andre perspektiver og arbeidsmetoder. Disse ser jeg som svært verdifulle i mitt arbeid som kommende barnehagelærer. Det som hadde vært spennende og forsket videre på, er hvordan en pedagogisk leder tilrettelegger språkarbeidet, der det er en liten andel flerspråklige barn i barnegruppen. Vil det der i like stor grad bli vektlagt, som i Almas og Sandras pedagogiske praksiser? Eller ville de satset mer på de formelle læringssituasjonene styringsdokumentene legger føringer for?

7.0 Referanseliste.

- Alstad, G.T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cejka, D. (2008). Hvordan lærer barn språk? Og hvordan kan vi best støtte dem i det? I Bakken, Y., & Solbue, V. (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., Tufte, P.A., & Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2014). Forstått og gjøre seg forstått. Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn. I Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, C.D. (2015). Poetiske tekster – døråpnere til et nytt språk? I Kibsgaard, S., & Kanstad, M. (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L., & Løkken, G. (red.) (2011). *Barns læring og språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2014). Barn, språk, læring og lek. I Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M.B. *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M. (red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M.B. (2014). Grunnlag for barns utvikling. I Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjøl, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kibsgaard, S. (2008). Snakk om begrep! I Kibsgaard, S. (red.). *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S., & Kanstad, M. (2015). Pedagogiske implikasjoner. I Kibsgaard, S., & Kanstad, M. (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehagen og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>
- Nielsen, M.M. (2014). *Barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- NOU 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst – systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*.
- Olsen, T.M. (2015). Utelek som språklæringsarena. I Kibsgaard, S., & Kanstad, M. (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn. Mer enn bare snakk*. Oslo: Pedagogisk forum.

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag AS.

Sandgrind, S.W. (01.11.16). *De minste blir oversett under måltidet*. Barnehage.no. Lastet ned fra URL: <http://barnehage.no/forskning/2016/11/maltid/>

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SSB. (02.04.17). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>

St.meld.nr.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Åmot, I., & Skoglund, R.I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. I Skoglund, R.I., & Åmot, I. (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.

Etter kontakt via epost sender jeg nå et samtykkeskjema i forhold til din deltakelse i mitt bachelorarbeid. Før jeg kommer nærmere inn på det, vil jeg takke deg for at du har tid og mulighet til å delta.

Målet med bacheloren er å få et nærmere innsyn på pedagogens rolle i flerspråklige barns språkutvikling, og da med vekt på de uformelle læringssituasjonene/overgangssituasjonene.

Det jeg ønsker med din deltakelse er å få observere deg i noen av barnehagens uformelle læringssituasjoner. Jeg tenker her først og fremst på måltid og garderobesituasjon. I observasjonen tenker jeg å ikke være deltakende. Etter dette vil jeg gjerne gjennomføre et semistrukturert intervju med deg, hvor du får muligheten til å dele dine perspektiver, erfaringer og tanker rundt tema. Dette vil jeg gjerne utføre i et av barnehagens møterom/pauserom.

Datamaterialet fra intervjuet ønsker jeg å ta opp på en digital lydopptaker, og observasjonene vil hentes inn ved hjelp av kontinuerlig notater. Etter gjennomført datainnsamling vil jeg transkribere intervjuet fra lydopptakeren, og notatene vil bli skrevet om som praksisfortellinger. Under hele prosessen vil jeg forsikre deg full anonymitet, og etter endt transkripsjon vil datamaterialet slettes. Den seneste datoen for sletting vil være 03.05.17. Alle opplysninger vil oppbevares konfidensielt og bare deles med mine faglige veiledere ved Dronnings Mauds Minne Høgskole som er:

Cecilie Dyrkorn Fodstad: cfo@dmmh.no

Sonja Kibsgaard: ski@dmmh.no

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen uten å måtte oppgi noe bestemt grunn. Er det noen spørsmål som dukker opp underveis, er det bare å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Silje Askjellerud.

Jeg samtykker i å delta som deltaker i Silje Askjellerud sin bacheloroppgave.

Sted/dato.

Underskrift.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Tema: Språkstimulering for flerspråklige barn i uformelle læringssituasjoner

/overgangssituasjoner.

- Hva syntes du kjennetegner en god overgangssituasjon for et flerspråklig barn?
- Hvordan bruker du språket i uformelle læringssituasjoner/overgangssituasjoner? Hva fokuserer du på?
- Hvordan veileder/deler du din kunnskap om språkstimulering i uformelle læringssituasjoner/overgangssituasjoner til dine medarbeidere?
- Hvordan arbeider du/avdelingen med rammeplanens retningslinje «Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser»?
- Hvordan tilrettelegger du for en god dialog/samspillsituasjon med et flerspråklig barn?
- I garderoben – hvordan benytter du deg av språket i situasjonen?
- Under måltidet – hvordan benytter du deg av språket i situasjonen?
- Har du observert noe effekt (barnet) av det å fokusere på språkstimulering i uformelle læringssituasjoner/overgangssituasjoner?